

Zimmer, Bettina

Das Konzept der Lebenswelt. Fluchtpunkt oder Verheißung für die Musikpädagogik?

Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]: Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung. Essen : Die Blaue Eule 2002, S. 169-191. - (Musikpädagogische Forschung; 23)



Quellenangabe/ Reference:

Zimmer, Bettina: Das Konzept der Lebenswelt. Fluchtpunkt oder Verheißung für die Musikpädagogik? - In: Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]: Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung. Essen : Die Blaue Eule 2002, S. 169-191 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-90776 - DOI: 10.25656/01:9077

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-90776>

<https://doi.org/10.25656/01:9077>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Themenstellung: Vom 5.-7. Oktober 2001 fand in Regensburg die Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF) im Rahmen des Medienkongresses des Deutschen Musikrates statt. Ziel dieser Großveranstaltung mit dem Thema „Musik - Neue Medien - Bildung. Musikalische Treffpunkte zwischen Konzertsaal und Internet“ war es, die neuen Technologien mit ihren musikspezifischen Anwendungsmöglichkeiten durch Vorträge, Ausstellungen, Podiumsdiskussionen und Workshops vorzustellen. Mit dem Einsatz neuer Computertechnologien im Unterricht befassten sich die AMPF-Beiträge. Die Aktualität des Tagungsthemas liegt auf der Hand: Neue Computertechnologien haben die Anwendungsmöglichkeiten von Musik gegenüber den herkömmlichen auditiven und audio-visuellen Medien beträchtlich erweitert. Als multimediale Werkzeuge fügen sie Bilder, Videos, Klänge, Noten und Texte zu einem interaktiven Verbund zusammen. Technische Veränderungen dieses Ausmaßes, die neue Formen des individuellen Umgangs mit Musik ermöglichen und das Musikleben maßgeblich verändern, fordern pädagogische Überlegungen geradezu heraus. Der vorliegende Tagungsband kann einen Einblick in die derzeitige musikpädagogische Forschungslage gewähren. Wie üblich sind auch freie Forschungsbeiträge abgedruckt.

Der Herausgeber: Rudolf-Dieter Kraemer, geb. 1945. Studium an der Pädagogischen Hochschule (Lehramt), der Musikhochschule (Viola, Kammermusik) und der Universität des Saarlandes (Musikwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Philosophie); Schuldienst; 1970 Wiss. Assistent an der Pädagogischen Hochschule des Saarlandes; Promotion 1975; 1978 Professor für Musikpädagogik an der Musikhochschule Detmold, seit 1985 an der Universität Augsburg. Herausgeber der Reihe „Forum Musikpädagogik“, Initiator und Mitherausgeber der Reihe „Musikpädagogische Forschungsberichte“ beim Wißner-Verlag Augsburg. Vorstandsmitglied des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF) von 1986-1992 und 1995-2001.

Rudolf-Dieter Kraemer
(Hrsg.)

Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung

Inhalt

Vorwort	7
Beiträge zum Tagungsthema	
<i>Klaus Mainzer</i> Leben in der Wissensgesellschaft	13
<i>Norbert Schläbitz</i> The „winAmp“ takes it all - Zeit nehmen für einen zeitgemäßen Musikunterricht	27
<i>Matthias Flämig</i> Warum lächelt Britney Spears? - Multimedia als Chance zur Vermittlung ästhetischer Erfahrung im Musikunterricht	73
<i>Christian Harnischmacher</i> Verbessert Sehen das Hören? - Eine experimentelle Studie zum Einfluss der Nutzung von computergestützter Visualisierung auf die Melodiewahrnehmung und das Benennen von Tonhöhenrichtungen	97
<i>Michael Pabst-Krueger</i> Musikunterricht über das Internet - Synchrones Lernen über www.musikstunde-online.de	115
<i>Josef Kloppenburg</i> Filmmusik und Edutainment - Konzeption, Entwicklung und Erörterung einer interaktiven CD-ROM zur Vermittlung von Filmmusik	127

Freie Forschungsbeiträge

Günter Kleinen & Anja Rosenbrock

Musikpädagogik „von unten“ - Pilotstudie zu einer komparativen empirischen Forschung über den guten Musiklehrer/die gute Musiklehrerin 145

Bettina Zimmer

Das Konzept der Lebenswelt - Fluchtpunkt oder Verheißung für die Musikpädagogik? 169

Jörg Langner & Werner Goebel

Was kennzeichnet die Interpretation eines guten Musikers? 193
Die integrierte Analyse von Tempo- und Lautstärkegestaltung und ihre musikpädagogischen Anwendungsperspektiven

Gabriele Hofmann

Lampenfieber - Selbstbild und Selbsterleben 209

Forschungsmethodische Beiträge

Renate Müller

Präsentative Forschungsinstrumente in der Musikforschung: 225
Vom experimentellen Konzert zu MultiMedia

Clemens M. Schlegel

Methoden der vergleichenden Analyse von Musiklehrplänen 245

BETTINA ZIMMER

Das Konzept der Lebenswelt

Fluchtpunkt oder Verheißung für die Musikpädagogik?

Einleitung: „Lebenswelt“ - Ein Begriff, viele Bedeutungen

Es ist ein Phänomen, dass sich viele unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen von einem Terminus leiten lassen, ihn aber gleichzeitig mit z. T. konträren Inhalten zu füllen wissen. Seit der systematischen Entwicklung des Lebenswelt-Begriffs durch Edmund Husserl hat dieser nicht nur in der Phänomenologie, sondern auch in der Anthropologie, den Sozialwissenschaften, Ethnomethodologie, Soziologie, Pädagogik, Literaturwissenschaften etc. eine sehr wechselvolle Karriere gemacht.

Seine lange Wirkungsgeschichte und heterogene Tradition verdankt das Lebensweltkonzept nicht primär einer einenden Idee, sondern einem gemeinsamen Feindbild - den Naturwissenschaften. So ist der phänomenologische Begriff der Lebenswelt schon bei Husserl ein „polemischer Begriff“ (Gurwitsch an Schütz in Grathoff 1985, S. 361) gewesen, mit dessen Hilfe man den als sinnentleert erkannten Objektivismus der Naturwissenschaften in seine Schranken weisen wollte. Doch an dieser Stelle enden die Gemeinsamkeiten bereits. Durch seinen „modischen“ oder gar „inflationären“ Gebrauch ist eine terminologische Aufweichung geradezu vorprogrammiert gewesen, die sich v. a. in der z. T. synonymen Verwendung von Lebenswelt und Alltagswelt zeigt.¹

1 Die mangelnde terminologische Disziplin war schon in der Geburtsstunde des Begriffs Lebenswelt gegeben: So spricht Husserl in seinem Werk *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie* (Hua VI) abwechselnd von konkreter Lebenswelt, alltäglicher Welt (S. 99), alltäglichem Leben (S. 270), Alltagserkenntnis, Alltagswahrheit (S. 332), Lebensalltäglichkeit, Umwelt (S. 106, 308), Kulturwelt (S. 366), etc., ohne dass genau geklärt wäre, welche Bedeutung unter welchem Begriff subsumiert wird (vgl. dazu auch Waldenfels 1985, S. 155). In der Husserl-Nachfolge setzt sich die Interpretationsvielfalt fort - ich verweise an dieser Stelle nur auf die sehr amüsante Zusammenstellung der

Die definitorische und damit konzeptuelle Unschärfe erschwert eine Diskussion um Inhalte und führt zu unvermeidbaren Missverständnissen. Die Pluralität der Bedeutungen, die dem Lebensweltbegriff zugewiesen werden, umfasst sozialempirische Alltagswelttheorien ebenso wie transzendentalphilosophische Ansätze. Die Musikpädagogik ist von der unspezifischen Verwendungsart des Begriffs Lebenswelt nicht ausgeschlossen. Gerade in der anthropologischen Musikpädagogik, die für den weitreichendsten und einflussreichsten Versuch zeichnet, den Lebensweltbegriff für die Musikpädagogik zu reklamieren, ist der Hiatus zwischen dem ursprünglichen Sinn der phänomenologischen Termini und deren musikpädagogischer Aneignung besonders evident.

Damit der Begriff der Lebenswelt nicht nur zu einem kurzlebigen Modewort verkommt, sondern langfristig auch für die Musikpädagogik von Valenz sein kann, ist ein gewissenhafter Umgang mit ihm nötig - ein Umgang, der die Wurzeln, auf die er sich beruft, genau prüft und nicht die Vielschichtigkeit des Theorems einebnet, indem er ihn in ein Prokustesbett zwingt. Dieser Artikel versucht daher zunächst, die philosophischen Wurzeln des Lebensweltbegriffs in aller Kürze darzulegen und stellt diese dann dem Lebensweltkonzept der anthropologischen Musikpädagogik gegenüber. An den Problembefund anschließend wird die Frage erörtert, ob und inwiefern der phänomenologische Begriff der Lebenswelt auch weiterhin für die Musikpädagogik von Relevanz sein kann.

1. Der Begriff der Lebenswelt bei Husserl

Husserl hat den Begriff der Lebenswelt in seinem Spätwerk *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie* (1936) dargelegt. Sein Rückgriff auf die Lebenswelt hat drei Gründe: Sie dient ihm erstens dazu, ein Fundament für die Wissenschaften zu bilden, sie verhilft ihm zweitens zu einer Einführung in die transzendente Phänomenologie und ermöglicht ihm drittens, eine geschichtliche Gesamtperspektive angesichts des Zerfalls der einen Welt in eine Vielzahl von Sonderwelten zu gewinnen.

z. T. konträren Bedeutungszuweisungen bei Welter 1986, S. 77 -, so dass eine allgemein gültige phänomenologische Definition des Begriffs Lebenswelt nicht zu leisten ist.

1.1 Lebenswelt als Gegenpol zu dem „sich verirrenden Rationalismus“ der Naturwissenschaften (Hua VI, S. 337)

Husserls Vorwurf der Lebensweltvergessenheit der Naturwissenschaften ist der Faktor gewesen, dem der Lebensweltbegriff seine große Popularität verdankt. Husserl beanstandet, dass die Erfahrungswelt des Menschen ausschließlich auf natürliche, technische und historische Fakten begrenzt werde. Der Zusammenhang dieser Fakten - so Husserl - werde ausschließlich über abstrakte Formeln und Konstruktionen hergestellt und das Leben auf Kategorien der bloßen Objektivität reduziert. Damit entstehe eine Kluft zwischen dem vertrauten und bekannten Alltag und den Wissenschaften. Der Alltag, in dem sich der Mensch unreflektiert verhalte und der ihm fraglos, unmittelbar und selbstverständlich gegeben sei, werde von den Wissenschaften zu einem defizienten Restposten entwertet und als der Welt der Wissenschaften unterlegen bezeichnet. Diese behaupte von sich, situationsenthobene, exakte, methodisch überprüfbare, objektive, autonome und allgemein gültige Aussagen über den Alltag treffen zu können. Damit breche die Wissenschaft nicht nur mit dem alltäglichen Umgang mit den Dingen, sondern sehe deren Regeln und Erfahrungen auch als überholbar oder gar ungültig an. Die Grundlagen des Forschens - die anthropologischen Voraussetzungen, die Kontingenz des Forschungsansatzes, die experimentelle Situation etc. - würden nicht zu den Wirkungsfaktoren auf die wissenschaftlichen Ergebnisse gerechnet, sondern die Fundierung des Wissenschaftlers in seinem vorwissenschaftlichen Leben gelehnet und dem Wissenschaftler dadurch eine erhobene Vogelperspektive auf das menschliche Leben zugestanden.

Der Rekurs auf die Lebenswelt dient Husserl zunächst dazu, ein Gegengewicht zu dem als sinnentleert bezeichneten Rationalismus der Neuzeit zu bilden. Gleichzeitig sollen weder Wissenschaft noch Rationalität abgeschafft werden, sondern auf eine neue Basis gestellt werden, um zu einer „wahren und vollen Rationalität“ (Hua VI, S. 274) finden zu können. Die Erkenntnis, „daß Reflexion radikal nur ist als Bewußtsein der Abhängigkeit ihrer selbst von dem unreflektierten Leben, in dem sie erstlich, ständig und letztlich sich situiert“ (Merleau-Ponty 1966, S. 11), zwingt den Wissenschaftler zu einer veränderten Einstellung seinem eigenen Forschen gegenüber. Sie verlangt von ihm, seine vorwissenschaftlichen Erfahrungen in den Forschungsprozess mit einzubeziehen.

In einem ersten Schritt macht Husserl die Entwertung der Lebenswelt durch die Naturwissenschaften wieder rückgängig. Er möchte diese rehabilitieren und als Fundament aller menschlichen Welt- und Selbstzugänge verteidigen, indem er den vorwissenschaftlichen Erfahrungen ein Eigenrecht zuspricht. Die Lebenswelt wird zu dem „Boden, (...) auf dem die objektive Wissenschaft ihre Gebilde ‚endgültiger‘, ‚ewiger‘ Wahrheiten, der ein für allemal und für jedermann absolut gültigen Urteile ‚aufbaut‘.“ (Hua VI, S. 465) Der Schlachtruf des Phänomenologen lautet daher, „zurück zu den Sachen selbst“ zu gehen (Husserl 1984, S. 10). Dieses Rückwärtsgehen vollzieht sich in verschiedenen Schritten mit zunehmender Abstraktion. Als erstes will Husserl von der „theoretischen“ zur „natürlichen Einstellung“ kommen. Diese bezeichnet eine Haltung der „Welthingabe, Weltverlorenheit“ (Hua VIII, S. 121), in der wir uns gleichsam naiv an die Welt verlieren und in der uns diese selbstverständlich gegeben ist, ohne dass unsere Erfahrungen schon durch wissenschaftliche Theorien gefiltert worden sind.

Husserl bleibt aber bei der so erreichten natürlichen Einstellung nicht stehen. Die alltägliche Lebenswelt soll nicht einseitig aufgewertet werden, da sonst die zu überwindende Dichotomie von Lebenswelt und wissenschaftlicher Theorie aufrechterhalten würde. Er greift nicht einfach regressiv auf die Doxa (griech. Glaube, Ansicht, Meinung) zurück, sondern fragt nach der gemeinsamen Basis von Doxa und Wissenschaft. Er sucht nach einer Möglichkeit, „die *naive Selbstverständlichkeit* der Weltgewißheit, in der wir leben, und zwar sowohl die Gewißheit der *alltäglichen* Welt als die der gelehrten *theoretischen Konstruktionen* aufgrund dieser alltäglichen Welt, zu einer *Verständlichkeit* zu bringen“ (Hua VI, S. 99). Die alltägliche Lebenswelt des Menschen wird jetzt zu einem anfänglichen Erfahrungsbereich, quasi zu einer Fessel, von der das Individuum sich befreien kann, indem es ihm die „Macht der Selbstverständlichkeit“ nimmt (Hua VI, S. 183). Der naive Seinsglaube, der im ersten Schritt gewonnen wurde, wird jetzt außer Kraft gesetzt. Der Phänomenologe versucht nun in einem zweiten Schritt, hinter die Kulissen zu schauen und die geschichtlichen Ablagerungen im Bewusstsein Schicht für Schicht abzutragen, indem er mittels einer ersten Epoché (Enthaltung) von den Leistungen der Wissenschaften, Kultur, Gesellschaft durch Einklammern des Vorgegebenen, Enthaltung von logischen, ethischen, ästhetischen, kulturellen, religiösen,

rechtlichen, traditionellen etc. Vorgaben vorurteilsfrei abstrahiert (Hua III, S. 65ff.).²

Das Hauptaugenmerk der Phänomenologie liegt aber nicht nur auf der Welt der Dinge, sondern v. a. darauf, wie sich diese in unserem Bewusstsein präsentiert. Phänomene sind keine „in ihrer physikalischen Materialität erstarrten statischen Gebilde“ (Lippitz 1993, S. 173), sondern sind Teil eines Erfahrungsbereiches, der bereits kulturell und soziohistorisch gegliedert ist. Der Blickwinkel eines Menschen bleibt immer seiner speziellen, subjektiven Perspektive verhaftet, er nimmt immer etwas *als* etwas wahr. Diese Bindung des menschlichen Bewusstseins an einen speziellen Standpunkt gilt es zu konstatieren und auszuloten.

Wenn der Phänomenologe z. B. einen Würfel betrachtet, so konzentriert sich seine Reflexion nicht auf den konkreten, in diesem Moment betrachteten Würfel, sondern einerseits auf das Phänomen Würfel im Allgemeinen, sein Wesen, und andererseits auf die Frage, wie sich überhaupt ein Phänomen wie der Würfel in unserem Bewusstsein konstituieren kann. Die Annäherung an das Phänomen sucht er mit der Methode der ideierenden Variation. Dabei wird das Phänomen in seinen Formen und Gestalten in Gedanken variiert, so dass sich ein Grundbestand notwendiger Eigenschaften konstatieren lässt, die jedem Würfel zu eigen sind und die so Aufschluss über das Wesen des Würfels geben. Husserl fokussiert seinen Blick aber weniger auf die Erfassung des Wesens von Gegenständen, als auf ihre verborgenen, sich im Bewusstsein entwickelnden Sinndimensionen. Die Technik der imaginativen Variation dient ihm v. a. dazu, Rückschlüsse in bezug auf das Wesen der Wahrnehmung und des Bewusstseins zu ziehen. Daher ist „der Rückgang aufs Wesen nicht Ziel, sondern Mittel“, da „unser tatsächliches Engagement in der Welt es bleibt, was es zu begreifen und zu verstehen gilt, was alle unsere begrifflichen Fixierungen polarisieren muß.“ (Merleau-Ponty 1966, S. 11)

2 Ich folge in meinen Darlegungen Welter, der im Anschluss an Theunissen die Begriffe als Epoché von etwas und Reduktion auf etwas differenziert. Welter unterteilt die erste Epoché in die Reduktion auf die natürliche Einstellung und auf die Welt frei von allen intersubjektiven Geltungen (Welter 1986, S. 60).

1.2 Lebenswelt als Medium zur Einführung in die transzendente Phänomenologie und Gewinnung einer geschichtlichen Gesamtperspektive

Um seinem Anspruch, eine „letztbegründete Universalphilosophie“ (Hua VI, S. 101) zu entwickeln, gerecht werden zu können, geht Husserl einen weiteren Schritt zurück und fragt „nach der letzten Quelle aller Erkenntnisbildungen, des Sichbesinnens des Erkennenden auf sich selbst und sein erkennendes Leben“ (Hua VI, S. 100).

Die erste Epoché kann Husserl als transzendente Operation nicht ausreichen, da sie auf der Bewusstseinssebene der Doxa verbleibt. Er postuliert nun ein transzendentes Ego, aus dem die Vielzahl der empirischen Ichs erwachsen. Der Phänomenologe ist nach Husserl mittels der transzendentalen Reduktion in der Lage, sich dem transzendentalen Ego anzunähern und die Welt und damit sich selbst von einer extramundanen Perspektive aus zu beobachten. Er betrachtet von außen, wie sich Bewusstsein und Welt in ihm konstituieren. Analog zur Grundlegung des transzendentalen Egos unter die verschiedenen empirischen Ichs konstatiert Husserl, dass hinter der Vielzahl von Lebenswelten die *eine* universale Lebenswelt stehe (Hua VI, S. 134). Die konkrete Lebenswelt als „die raumzeitliche Welt der Dinge, so wie wir sie in unserem vor- und außerwissenschaftlichen Leben erfahren und über die erfahrenen hinaus als erfahrbar wissen“ (Hua VI, S. 141), ist durch historische Variabilität gekennzeichnet und erscheint daher immer im Plural, wohingegen die Lebenswelt im transzendentalen Sinn nur als singulare tantum denkbar ist, da sie „nicht seiend wie ein Seiendes, wie ein Objekt (ist), sondern seiend in einer Einzigkeit, für die der Plural sinnlos ist.“ (Hua VI, S. 146) Husserl bemüht sich, die in ihr fungierenden universalen Strukturen herauszuarbeiten. Er räumt zwar ein, dass die konkreten Lebenswelten in den einzelnen Kulturen und zu den verschiedenen Zeiten durch unterschiedliche Muster und Organisationen gekennzeichnet seien (Hua VI, S. 141). Gleichzeitig vertritt er aber die These, dass alle kulturhistorischen Spezifikationen der einzelnen konkreten Lebenswelten auf die eine universale Lebenswelt zurückbezogen werden können, so dass damit allen Lebenswelten identische „invariante Strukturen“ (Hua VI, S. 176) zu eigen seien. Husserl setzt damit einheitliche Erfahrungsmuster, die nach allgemein verbindlichen vorgegebenen Regeln funktionieren, voraus, die er als „abstrakt herauszupräparierenden Weltkern: die Welt der schlichten intersubjektiven Erfahrungen“ bezeichnet (Hua VI, S. 136). Der Phänomenologe kann die Lebenswelt durch die transzendente Reduktion „in ihrer All-

gemeinheit betrachten und mit entsprechender Vorsicht ein für allemal und für jedermann gleich zugänglich feststellen.“ (Hua VI, S. 142)

Durch das Postulat eines transzendentalen Egos, das die universalen Strukturen der *einen* Lebenswelt erfassen kann, wird den alltäglichen, konkreten Lebenswelten eine neue Stellung zugewiesen. Die zunächst unternommene Aufwertung der Doxa muss einer erneuten Abwertung weichen. Die Lebenswelt, von Husserl zunächst als Boden jeglicher Erfahrung rehabilitiert, wird in einem zweiten Schritt als verschlossen, beschränkt, partikular und befangen deklassiert. Ihr wird eine geöffnete und allumfassende Welt zugrunde gelegt, deren allgemeingültige Wahrheit nur durch die tiefere Einsicht der philosophischen Vernunft erkannt werden kann. Die transzendentalphilosophische Rückführung zu einer universalen Lebenswelt entfachte eine weitangelegte Debatte innerhalb der Phänomenologie, die sich v. a. in der Frage bündelt, wie denn eine Lebenswelt gleichzeitig konkret und universal sein kann.³ Die Spaltung eines In-der-Welt-Seienden und eines außerhalb-betrachtenden, alle Zeiten und Kulturen umfassenden Egos ist gerade im Hinblick auf die kulturelle und sprachliche Gebundenheit des Menschen schwierig. Daher fallen die inhaltlichen Aussagen Husserls über die universale Lebenswelt auch stets vage aus. Merleau-Ponty relativiert in der Folge den Husserlschen Transzendentalismus durch eine Phänomenologie der Leiblichkeit. Seine Grundthese lautet, dass der Mensch sein „zur-Welt-Sein“ (Merleau-Ponty 1966, S. 7) niemals gänzlich hintergehen kann. Das perspektivische Sehen ist durch die Gebundenheit an den Leib gegeben, aus dem sich der Mensch nicht herausreflektieren kann.

Diese kurze Einführung in die Gedankenwelt Husserls mag für diese Belange genügen. Im Folgenden soll nun das Lebensweltkonzept der anthropologischen Musikpädagogik vorgestellt werden. Da sich ihre Vertreter zumindest in der Geburtsstunde des Konzepts auf die Phänomenologie Husserls berufen, ist es interessant zu schauen, welche der Ideen Husserls Eingang in das musikpädagogische Lebenswelt-Konzept gefunden haben, wo es Berührungspunkte gibt und wo sich Differenzen zeigen.

2. Der Begriff der Lebenswelt in der Musikpädagogik

In der Musikpädagogik taucht der Begriff der Lebenswelt zunächst nur vereinzelt auf und wird zum großen Teil unspezifisch verwendet. Lebenswelt

3 Vgl. hierzu die Kritik von Waldenfels (1990, S. 194)

meint zum einen schlicht „Umwelt“ und wird identisch mit Alltagswelt gebraucht, zum anderen bezeichnet er die „Unterrichtswirklichkeit“, konträr dazu aber auch den gesamten Bereich des außerschulischen Umgangs mit Musik, oder er wird - wie in der sozialpsychologischen Musikpädagogik - synonym zum Begriff der Teilkultur verwendet.

Seine weitreichendste Bedeutung erlangte der Lebensweltbegriff in der anthropologischen Musikpädagogik. Hier fungiert er als Hintergrundfolie für eine von Ehrenforth als „Toposdidaktik“, von Richter unter etwas anderen Vorzeichen als Didaktik der „Treffpunkte“ bezeichnete Lehre, der viele Lehrende entscheidende Impulse für ihren Musikunterricht verdanken. 1993 in einem Themenheft von Musik und Bildung (6/1993) zum ersten Mal theoretisch gefasst, wird das Konzept der Lebenswelt als eine Fortsetzung und Konkretion der Didaktischen Interpretation von Musik gesehen (Ehrenforth 1993, S. 17). Anders als in der Musikpsychologie wird explizit auf die Phänomenologie und Husserls Lebensweltbegriff rekurriert (z. B. Ehrenforth 1993, S. 16; Richter 1993, S. 24).

Der primäre Berührungspunkt zum phänomenologischen Lebensweltbegriff ergibt sich aus der Bewertung sogenannter objektiver wissenschaftlicher Methoden für die menschliche Erkenntnis, speziell für die musikbezogene Unterrichtssituation. Die Vorstellung, dass ein angemessenes Verstehen von Musik nur durch ein umfassendes Wissen um Gattungen, Stilrichtungen und Kompositionstechniken möglich sei, wirft eine tiefe Kluft zwischen der im täglichen Leben erfahrenen Musik und ihrer Abstraktion zu einem wissenschaftlichen Formelgerüst im Unterricht auf. Der „grammatische Fundamentalismus“ (Ehrenforth 1993, S. 14) mit dem die Musik seziert wird, ist einem ganzheitlichen Verstehen abträglich. Die Musik wird durch diese lebensfernen „Systematisierungs- und Schubladenwünsche“ (Ehrenforth 2001, S. 34) zu einem „wohlpräparierten Leichnam“ (Domin 1968, S. 138) liquidiert. Aber nicht nur die Musik wird in ihrer Vielfältigkeit eingeschränkt: Der Skelettierung der Kunstwerke entspricht die Betrachtung des Subjekts als „tabula rasa“, in dessen Gehirn im Musikunterricht Wissen angehäuft werden soll.

Lerntheorien, nach denen ohne die Beherrschung des grundlegenden theoretischen Handwerkszeugs der Zugang zu einem Musikwerk nicht möglich ist, galten auch schon vor der Einführung des Konzepts der Lebenswelt in den Musikunterricht als überholt. Der spezielle Anspruch, der sich aus der Lebensweltpädagogik ergibt, ist eine stärkere existenzielle Gewichtung des Mu-

sikunterrichts. Angesichts der Vielzahl musikalischer Praxen und Hörge-
wohnheiten im Musikunterricht, die den Lehrenden den Zugang zu der Lern-
gruppe erschweren, verspricht man sich von dem Rekurs auf die Phänomeno-
logie einen gemeinsamen Blickwinkel, einen „Ort gemeinsamen Fragens“
(Schneider 1993, S. 5), von dem aus der Musikunterricht für alle lebendig
werden kann.

Nach Richter sind bei einer Orientierung am Lebenswelt-Konzept drei Berei-
che zu unterscheiden: Die Lebenswelt der Rezipierenden, die Lebenswelt der
Musik und universale, d. h. von den subjektiven Lebenswelten abstrahierte, in
Form allgemeiner Erfahrungen gefasste Begriffe (Richter 1993, S. 24). Die
Lebenswelt der Musik und diejenige der Individuen gilt es in einen angemes-
senen dialogischen Austausch zu bringen. Ein solcher Kontakt soll „sowohl
das Wesen, die besondere Gestaltung und den Sinn einer Musik als auch all-
gemeine und konkrete Erfahrungen des Menschen“ verdeutlichen (Richter
1993, S. 26). Um die Kommunikation zwischen beiden initiieren zu können,
werden Treffpunkte (bzw. Topoi) gesucht, mit deren Hilfe der Einzelne sich
selbst und die Musik (Richter), bzw. sich selbst, die Musik und den anderen
(Ehrenforth) besser verstehen kann. In den Topoi bündelt sich die Suche nach
dem „realen (eben nicht utopischen) Ort lebensweltlicher Gemeinsamkeit“ der
Menschen (Ehrenforth 1993, S. 18). Der anthropologisch bestimmte Lebens-
weltbegriff beinhaltet, dass den konkreten Lebenswelten bei aller Verschie-
denheit im Einzelnen etwas grundständig Gemeinsames innewohnt, das über
jede individuelle und kulturelle Grenze hinausgeht und damit allgemeingültig
ist. Die verschiedenen Ausprägungen menschlicher Lebensäußerungen (z. B.
Angst, Liebe, Tod) in den unterschiedlichen Kulturen und Zeiten lassen sich
nach Ehrenforth zu „überindividueller Gemeinsamkeit“ fokussieren (Ehren-
forth 1993, S. 16). Um dieses Gemeinsame verbal zu fassen, wählt Ehrenforth
das Bild des Marktes in einer Kleinstadt als Ausdruck eines Ortes „der Begeg-
nung und der Quelle gemeinsamer Identität“ (Ehrenforth 2001, S. 57) - ein
Ort,

„... auf dem sich ‚Lebens- und Erfahrungswege‘ der vielen in der Stadt der
Menschen begegnen und kreuzen. Auf diesem Markt wird erkennbar, daß es
trotz aller Verschiedenheit der individuellen und gruppenbedingten Lebens-
horizonte auch eine uns allen gemeinsame Welt gibt, die freilich immer wie-
der errungen werden muß. Sie manifestiert sich in dem Bewußtsein, Bürger
der einen ‚Stadt‘ zu sein.“ (Ehrenforth 1993, S. 18)

Mit dem Postulat eines Gemeinsamen, das alle Lebenswelten trotz ihrer Relativität miteinander verbindet, entfernt sich die anthropologische Musikpädagogik weit von Husserl, weshalb das Konzept der Lebenswelt in jüngster Zeit viel diskutiert worden ist.⁴

Grundsätzlich kann man sagen, dass der Begriff der Lebenswelt weder einheitlich verwendet noch philosophisch in ausreichendem Maße und eindeutig begründet worden ist. Der zunächst unternommene explizite Rekurs auf Husserl wurde inzwischen wieder relativiert (Ehrenforth 2001, S. 52; Richter 1997, S. 45), wobei aber nicht ganz klar ist, welche Philosophie argumentativ die entstandene Leerstelle füllen soll.⁵ Die Kritik bezieht sich v. a. auf das Dekret eines Gemeinsamen, das alle Lebenswelten miteinander verbinden soll. Die Feststellung Ehrenforths, dass allen Bedeutungszuweisungen, die dem Lebensweltbegriff in seiner philosophischen Geschichte zukamen, gemeinsam sei, dass „die Lebenswelt (...) zwischen kulturbedingter Ausdifferenzierung und anthropologischer Grundständigkeit von Erfahrungen, Regelungen, Absprachen und nonverbalen Praktiken des ‚Immer so‘“ ausgespannt sei (Ehrenforth 2001, S. 37), lässt sich nicht halten. Wer in den Schriften Husserls und Waldenfels nach Topoi oder Treffpunkten oder jenseits dieser Begriffe nach einem festen Katalog von Gemeinsamkeiten an Lebenserfahrungen sucht, wird nicht fündig werden. Auch wenn Husserl wie dargelegt auf der Suche nach kontextinvarianten Merkmalen und Regeln, dem abstrakt herauszupräparierenden Weltkern ist, geht es ihm keineswegs um einen ontologisch fixierten Bestand grundsätzlicher Gegebenheiten. Der Begriff der Lebenswelt stellt für ihn vielmehr die Möglichkeit phänomenologischen Rückfragens nach den Grundlagen menschlicher Selbst- und Weltkonstitution dar.⁶ Er versucht, die

4 Am fundiertesten setzt sich Vogt mit der Adaption des Lebenswelt-Begriffs in der Musikpädagogik auseinander, eröffnet durch seinen Artikel „Der Begriff der Lebenswelt, gegen seine Liebhaber verteidigt“ (Vogt 1997), den Richter mit der „Selbstentlarvung eines vermeintlichen Liebhabers“ kontert (Richter 1997). Ausführlicher formuliert Vogt dann seine Kritik in seiner Habilitationsschrift (Vogt 2001).

5 Zuletzt plädiert Ehrenforth dafür, den Schütz'schen Alltagsbegriff zu verwenden (Ehrenforth 2001, S. 36). Er lässt allerdings offen, in welcher Form dies zu geschehen habe, und nutzt ihn auch selbst nicht, denn die von ihm konstatierten Gemeinsamkeiten, die alle Lebenswelten umfassen sollen, lassen sich mit Schütz nicht begründen.

6 Gleichzeitig verwundert es, dass Ehrenforth auf diese Möglichkeit nicht weiter eingeht. Konträr hierzu weist er eine transzendentalphilosophische Begründung zurück. Er will sich nicht in „erkenntnistheoretische Jahrhundertdiskussionen unter dem Stichwort common sense, auch nicht in transzendente Konstruktionen verstricken“ (Ehrenforth 1993, S. 16; vgl. insbesondere Vogt 2001, S. 50).

relative standortgebundene Perspektive der menschlichen Wahrnehmung zu erforschen. Er geht damit genau den umgekehrten Weg als die anthropologische Musikpädagogik: Sein Interesse richtet sich nicht auf einen festen Bestand vermeintlicher Gemeinsamkeiten, sondern auf die sich im Bewusstsein entwickelnden Sinndimensionen.

Auch der von Ehrenforth als Metapher für den Treffpunkt im Gemeinsamen gewählte Marktplatz in einer Stadt ist bereits fundierter Kritik unterzogen worden. Es stellt sich die Frage, ob eine sich um einen Marktplatz gruppierende Kleinstadt, wie sie Ehrenforth vorschwebt, der Heterogenität und Vielfalt menschlichen Lebens heutzutage gerecht werden kann, oder ob nicht das Bild der Großstadt die Realität angemessener beschreiben kann.⁷ Gegen diesen Vorschlag wendet Ehrenforth ein, dass die Riesenstädte der Moderne nicht dem Ideal einer Stadt gehorchen, die „wirre und verwirrende Zerstreuung in den Millionenstädten entpuppt sich eher als Gegenmodell“ (Ehrenforth 2001, S. 57). An dieser Stelle zeigt sich - und deshalb bietet sich das Bild der Stadt so hervorragend an, da es die unterschiedlichen Vorstellungen anschaulich schildert -, dass die Pluralisierungen der Lebenswelten, wie sie sich besonders in Großstädten, aber auch allgemein in unserer westlichen Welt des 21. Jahrhunderts finden, negativ konnotiert sind. Die „produktive Vervielfältigung“ (Luther 1992, S. 222), die diese Vielzahl an Lebensformen in einer Großstadt bieten kann, wird nicht gesehen. Die Frage lautet nun überspitzt formuliert: Welchen Wert haben Gemeinsamkeiten für das Verständnis von Welt, mir selbst und von Musik? Weshalb soll Harmonie an einer Stelle gesucht werden, wo es keine gibt? Ist es nötig, sich auf eine Kleinstadt mit Marktplatzidylle zu beziehen, oder bieten nicht auch die de facto vorhandenen Großstädte mit ihren Ordnungen eine Chance für die Pädagogik?

3. Versuch einer Neufundierung des Lebensweltkonzepts für die Musikpädagogik

Die Darstellung von Husserls Lebensweltkonzept und seiner Adaption durch die anthropologische Musikpädagogik hat gezeigt, dass doch erhebliche Differenzen zwischen den verschiedenen Ansätzen bestehen. Diese werden besonders in dem musikpädagogischen Postulat eines Gemeinsamen sichtbar, das keine Entsprechung in der Phänomenologie findet. Lautet damit aber die Kon-

7 Gerade in Hinblick auf die Vielfalt musikalischer Praxen erscheint Kaisers Begriff der „musikalischen Großstadt“ angemessener (Kaiser 1988, S. 68)

sequenz, dass der musikpädagogische Bezug zum Lebensweltbegriff der Phänomenologie gänzlich abgelehnt werden muss? Dies würde sicherlich konträr zu dem zu verzeichnenden Erfolg in der Praxis stehen. Viele Lehrende sehen gerade in der Verbindung von Musik mit existenziellen Themen im Unterricht einen großen Fortschritt. Es bleibt aber die Frage, ob erstens die Phänomenologie im Rahmen eines anderen Begründungszusammenhanges nicht doch ein gesicherteres philosophisches Fundament des musikpädagogischen Lebensweltkonzeptes ermöglichen könnte, und ob zweitens das Postulat eines Gemeinsamen in allen Lebenswelten unverzichtbarer Bestandteil einer solchen Pädagogik sein muss oder ob Existenzialien auch ohne eine Verpflichtung auf universelle Gemeinsamkeiten einen Platz im Musikunterricht finden können. In den folgenden Abschnitte wird nach anderen „Anschlußmöglichkeiten“ (Vogt 2001, S. 72) an die Phänomenologie gesucht. Dabei stützen sich meine Ausführungen v. a. auf die Weiterführung des Lebensweltbegriffes durch Bernhard Waldenfels.

3.1 Kleinstadtidylle versus Großstadtgetümmel

Mit seiner Bewertung der Großstadt als desorientierendem Komplex steht Ehrenforth nicht allein. Die Überfülle der Sinneseindrücke, die zu einem entsinnlichten, abgestumpften Wahrnehmungsverhalten führt und die daraus resultierende visuelle und akustische Überreizung, der „Konsumterror“, etc. gehören zu den Standards der gegenwärtigen Kulturkritik.

Die Ablehnung dieser Lebensform ändert aber nichts an ihrer Faktizität. Die westliche urbane Gesellschaft Ende des 20. und Anfang des 21. Jahrhunderts lebt in der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“. In einer Großstadt - die als Metapher eines solchen Lebens gelten kann - prallen verschiedene Lebenswelten aufeinander. Das Leben in einer Kleinstadt oder einem Dorf - wiewohl es anderen Strukturen und Regeln gehorcht - ist von dieser Entwicklung nicht ausgeschlossen. Fernseher, Computer, Internet, Autos, Telefon, Fernreisen, etc. lassen auch hier eine Vielzahl anderer realer und virtueller Welten, historisch, kulturell und sozial divergierender Fremdwelten präsent sein. Der Mensch muss sich parallel immer in verschiedenen Lebensgefügen zurechtfinden. Das mediale Zeitalter bewirkt, dass er sich durch die künstlichen Fortbewegungsmittel und durch seine informationstechnischen Möglichkeiten in unterschiedlichen Räumen und Zeiten bewegen kann, so dass von einer zeitlichen und räumlichen Kongruenz seines Erfahrungsraumes nicht mehr die Rede sein kann. Durch den ständigen Kulissenwechsel in einer Großstadt

gestaltet sich seine Lebenswelt als ein Netz historisch und kulturell divergenter Sonderwelten (Waldenfels 1985). Sie ist nicht hermetisch von anderen Lebenswelten abgeschlossen, sondern hat mit ihnen gemeinsame Schnittmengen, aber auch trennende Bereiche, sie ist offen, beeinflussbar, variabel, in ständigem Austausch und Wandel begriffen und gestaltet sich so als ein „Netz aus heterogenen, jedoch vielfältig verflochtenen, sich nicht nur ausschließenden, sondern auch überschneidenden Rationalitätsfeldern, Diskursen, Lebensformen, Lebenswelten“ (Waldenfels 1985, S. 117).

Durch ihre Verflechtung können die stets differierenden Lebenswelten miteinander harmonieren, sich aber auch voneinander abheben oder sogar konfliktieren. Durch die Überlappungen muss es zwangsläufig zu Reibungen und Auseinandersetzungen kommen, und zwar sowohl zwischen Menschen, Gesellschaften und Kulturen als auch im Individuum selbst. Was sich intersubjektiv z. B. in Fremdenhass äußert, findet intrasubjektiv in Identitätskrisen und Grenzerfahrungen seinen Ausdruck. Die Lebenswelten werden von dem Einzelnen nicht mehr als durchgängig gültig, einheitlich, stabil, unbeschadet und heil gedeutet. Der Mensch muss sich innerhalb verschiedener Welten bewegen und versuchen, diese in sich zu vereinen.

Die Tatsache, dass das Leben nicht als ungebrochene Kontinuität erfahren wird, erweist sich aber nicht nur querschnittartig in der internen Struktur des alltagsweltlichen Lebens, sondern auch auf das Leben des Menschen im Ganzen bezogen. Die Biografie jedes Menschen ist nicht nur in der Jugend, sondern auch im Erwachsenenalter von zahlreichen Übergängen durchsetzt. Diese können sozial oder individuell geprägt sein und können entwicklungsgeschichtlich durch Abfolge bestimmter Entwicklungsstadien (z. B. Pubertät) oder okkasionell durch äußere Einflüsse wie z. B. Tod und Unfall bedingt sein. Sie kennzeichnen berufliche Entwicklungen (Beendigung der Schule, Eintritt ins Berufsleben) ebenso wie den persönlichen Status und dessen Wechsel (Freundschaft, Single-Leben, Ehe, etc.). Übergänge sind dabei aber nicht nur als biografische Ausnahmesituationen zu sehen, sondern konstituieren Lebensgeschichte insgesamt. Aus der Vogelperspektive mag die Entwicklung des Lebens harmonisch und linear erscheinen, ihr Weg ist aber von Umwegen, Brüchen und Hindernissen durch Übergangsprozesse und Unterbrechungsphasen geprägt.

3.2 Das Außeralltägliche im Alltäglichen

Der Alltag des Menschen mit einer gottgegebenen allumfassenden Ordnung, mit stets denselben Mustern, Perspektiven und Kulissen ist dem Menschen des 21. Jahrhunderts nicht mehr gegeben. An die Stelle einer allumfassenden Ordnung sind viele wandelbare, „variable, multiple und limitierte Ordnungen“ getreten (Waldenfels 1990, S. 246). Der Mensch ist gezwungen, „eine nur im Ungefähren vorgezeichnete Ordnung zu erfinden“ (Waldenfels 1990, S. 193). Diese sedimentiert sich dann im Alltag⁸, der zur „Sphäre der *Sinnablagerung* und *Sinnverteilung*“ wird (Waldenfels 1990, S. 198). Nach Waldenfels entsteht der Alltag „aus *Prozessen der Veralltäglichung*, denen gegenläufige Prozesse der *Entalltäglichung* gegenüberstehen.“ (Waldenfels 1990, S. 191).

Der von Max Weber entlehnte Begriff der „Veralltäglichung“ meint zunächst einmal, dass sich der Mensch in seinem Alltag einrichten muss. Dieser Vorgang der Normalisierung ist durch einverleibende und verkörpernde Lernprozesse, durch die Handlungen, Orientierungen, Versprachlichungen, etc. gekannt und gekonnt werden, also quasi in Fleisch und Blut übergehen, bestimmt (Waldenfels 1990, S. 193). Der Mensch versucht, durch diese formierenden, typisierenden und regulierenden Schritte seine Erfahrungen zu filtern und zu strukturieren, um sich in seiner Welt zurechtfinden und sich seine Ordnung erschaffen zu können. Mit diesem Prozess der Veralltäglichung geht der Prozess der Entalltäglichung einher: Ist der Alltag die „Stätte der *Sinnbildung*, der *Regelfindung*“ (Waldenfels 1990, S. 199), so gibt es dennoch immer wieder Neues und Neuartiges, das in die vorhandene Ordnung nicht integriert werden kann. Erfahrungen sind vielfältiger, als sie aufgenommen und bewältigt werden können. Der Mensch ist oft gezwungen, sich in irgendeiner Form mit bisher Unerfahrenem auseinander zu setzen, es auszuschließen oder einzugemeinden. Dem Alltag wohnt ein „alltagsüberschreitendes Potential“ (Luther 1992, S. 207) in Form eines Fremden, Neuen inne. Lebt der Alltag von Reproduktivität, Wiederholung, Routine, Überlieferung, Traditionsbildungen und Normalisierungen, so verweist das Fremde oder - wie es bei Waldenfels auch

8 Der Begriff des Alltags wird häufig mit wechselnden Konnotationen verwendet. Elias kontrastiert allein acht verschiedene Alltagsbegriffe, z. B. Alltag im Gegensatz zu Festtag; Alltag als Privatleben versus dem öffentlichen, beruflichen Leben; Alltag als Ereignisbereich des täglichen Lebens, dem die großen geschichtlichen Ereignisse gegenüberstehen, etc. (Elias 1978, S. 26f.). Alltag wird hier kontrastiv zum Begriff des Außeralltäglichen genommen und bezieht alle Prozesse der Veralltäglichung ein.

heißt - das „Außeralltägliche“ auf Neuerung, Entregelung, Einmaligkeit, Produktivität, Brüche und Schwellenerfahrungen (Waldenfels 1989, S. 116; vgl. ders. 1985, S. 35).

Im Leben eines Menschen sind nun beide Bereiche vereint. Das Gewohnte, Bekannte, Heimische, Eigene, wird von Ungewohntem, Neuem, Fremdem durchbrochen, wobei es sich bei beiden nicht um streng voneinander geschiedene Bereiche handelt. Waldenfels betont, dass in der Genese eines Menschen dieser nicht in einer grundständigen Eigenheitssphäre lebt, von der aus er das (außenstehende) Fremde erkundet, um aber von dort stets zu seinem genuin Eigenen (wenn auch potentiell verändert) zurückzukehren. Die Trennung von Eigenem und Fremdem steht nicht am Anfang, sondern kristallisiert sich erst im Laufe des Erfahrungsprozesses heraus. Sie entsteht überhaupt erst durch die Differenzierung durch das Individuum (Waldenfels 1990, S. 65). Die „Heimwelt“ ist nicht mit der Geburt gegeben, sondern muss erst ausgebildet werden. Ihr Entstehen bedingt das einer „Fremdwelt“. Die Zuweisung von dem Eigenen als der Innenperspektive und dem Fremdem als der Außenperspektive zugehörig, ist deshalb widersinnig: „Fremdheit finde ich nicht nur außer mir, sondern auch in mir, völlig zu Hause bin ich nirgends.“ (Waldenfels 1985, S. 52)

Die Vielzahl sich überlappender Sonderwelten, deren plurale, grenzüberschreitende Ordnungen gegenseitige Konfrontationen, Innovationen und Verfremdungen bewirken, lassen eine Vielzahl von Sinnbildungen, -ablagerungen und -interpretationen zu. Die jeweilige Welt, in der ein Mensch sich findet, die er sich formt und deutet, lässt den Kontrast zwischen möglichen, vorgestellten Welten und realen Welten verschwimmen. Das Ordnungsverständnis von Waldenfels weist damit auch der Kunst und speziell der Musik eine ganz neue Rolle zu.

4. Zur Bedeutung der Kunst

Dadurch, dass sich für den Phänomenologen die Wirklichkeit immer in variablen Gestalten, Strukturen, Regelungen und Ordnungsgefügen präsentiert, muss die Frage, was denn Realität und was Fiktion ist, neu gestellt werden. Realität gibt es nicht als feste Größe, sondern diese konstituiert sich in einem „Prozeß der Differenzierung und Ausformung bei gleichzeitiger Ausklammerung überschüssiger Möglichkeiten“ (Waldenfels 1985, S. 231ff.). Ordnungen schälen

sich aus dem Merleau-Ponty'schen „être brut“ („Schicht von rohem Sein“; Merleau-Ponty 1984, S. 13) heraus, in dem verschiedene Ordnungen möglich sind, das aber durch keine der potentiellen Ordnungen gefasst werden kann. Eine „ultimative“ Ordnung kann es nicht geben (Waldenfels 1990, S. 207). Der Unterschied zwischen dem Finden ‚realer‘ Ordnungen und dem Erfinden möglicher Ordnungen verschwimmt damit. Der Gegensatz zwischen Realität und Fiktion - so Waldenfels - müsse daher relativiert werden. Sie sind beide ineinander verschränkt, „dem sog. Wirklichen sind fiktive Momente beige-mengt - das Fiktive ist selber wirklichkeitsträchtig.“ (Waldenfels 1985, S. 231)

Damit grenzt sich Waldenfels von dem landläufigen Verständnis von Kunst als schönem Schein ab, der den Menschen dem Alltag enthebt. Die Kunst steht in unlösbarem Kontakt zu Welt, Wahrheit und Sinn (Waldenfels 1990, S. 210). Dadurch, dass das Fiktive nicht mehr streng von der Realität geschieden werden kann, ist die Kunst nicht eine andere Welt, die neben der ‚realen‘ Wirklichkeit steht, sondern sie ist „diese Welt als andere“ (Waldenfels 1990, S. 214ff.). Die Vorstellung einer Vielzahl potentieller Ordnungen ermöglicht das Verständnis einer Kunst, die nicht nur die Ordnungen der Welt reproduziert, sondern neue Ordnungen zum Vorschein bringt (Waldenfels 1985, S. 231). Die bildende Kraft der Kunst (vgl. fingere - bilden) erreicht dann mittels Vergrößerungen, Verkleinerungen, Verformungen, Verdichtungen und Verschiebungen, dass die Welt nicht nur widerspiegelt, sondern gestört und verwandelt wird. Die Kunst trägt damit zur Konstruktion von Welt bei, sofern sie „den Indikativ des Alltags nicht in einen höheren Indikativ des schönen Scheins verwandelt, sondern ihn selbst zu einem Konjunktiv verflüssigt.“ (Waldenfels 1990, S. 200)

Die phänomenologische Methode der Entselbstverständlichung des Gewohnten hat damit auch in der Rezeption von Musik ihren Platz. Die künstlerische Einstellung arbeitet der natürlichen entgegen und thematisiert, ohne eine vergrößernde und verallgemeinernde Überschau zu wählen, mit einer Art von Seitenblick, dem bereits genannten ‚schrägen Blick‘ die Sicht- und Hörbarkeit der Dinge, ohne sich gänzlich von diesen freizumachen. „Kunst ist diese Welt als andere, befreit von dem natürlichen Gewicht, das unseren Blick in den Dingen versinken läßt“ (Waldenfels 1990, S. 214ff.).

Musik wird durch diese Verfremdungen zu etwas Störendem, und zwar „nicht bloß im akustischen Sinne, sondern im Sinne eines Außerordentlichen, das

(...) den Hörer aus gewohnten Hör- und Lebensbahnen herausreißt“ (Waldenfels 1995, S. 236). Durch das Neukomponieren von scheinbar Vertrautem thematisiert Kunst die Ungereimtheiten des Lebens, die Brüche, Zwischenräume und Lücken des Alltags. Sie siedelt sich damit in dem Außeralltäglichen an, das Waldenfels in die Debatte eingebracht hat. Nach Waldenfels kann „die Musik bis zu solchen Grenzen des Unerhörten“ vordringen (Waldenfels 1995, S. 227), sie kann durch ihre widerständige Verfremdungskraft existenzielle Randbereiche aufspüren, an denen Grundlegendes unseres Menschseins erfahren werden kann und das die Grenzen der jeweils etablierten Wirklichkeit aufweicht.

5. Pädagogische Konsequenzen

Die im 3. Kapitel dargestellte Pluralität der sich überschneidenden mannigfaltigen Sonderwelten, die daraus resultierenden Brüche und Schnittstellen des Lebens eröffnen nun diverse Möglichkeiten des pädagogischen Umgangs. Zwei sehr gegensätzliche Verortungen lassen sich kontrastieren: Die Differenzen, Schwellen und Fremdheiten können entweder gradlinig überspielt, relativiert oder ignoriert, oder aber bewusst thematisiert und ausgehalten werden. Unser Schulsystem ist prinzipiell auf die erste der beiden genannten Möglichkeiten hin ausgelegt.

„Lernen heißt im verbreiteten Verständnis soviel wie fähig werden, Irritationen und Verwunderungen handhaben und distanzieren zu können. Je realitätstüchtiger ein Mensch wird, um so leichter fällt es ihm demnach, sperrige Widerfahrnisse einzuordnen, zu erklären, einzuschätzen.“ (Rumpf 1985, S. 747)

Bildung, so ist der allgemein geteilte Konsens, soll grundsätzlich mit dem Leben *vertraut* machen. Fremdheiten dienen deshalb nur dazu, übergangen oder so aufgearbeitet zu werden, dass sie in das vorhandene Weltbild, in die bereits bestehenden fertigen Ordnungs- und Erklärungsmuster einverleibt werden können. Erfahrungswiderstände und Bruchstellen menschlichen Lebens werden durch immer differenziertere Erklärungsmuster weggeglättet. Die dahinterstehende Vorstellung eines unproblematischen, gradlinigen, geradezu keimfreien Lebens wird auch von manchen Lebensweltpädagogen bewusst gesucht. Der Begriff der Lebenswelt stellt hier

„den beständigen Versuch dar, angesichts der fortwährenden Brüche und Lücken, Widersprüche und Krisen, Normalität herzustellen und diese mit dem Schein der Unmittelbarkeit, der Positivität zu versehen. Obwohl alle Erfah-

nung nur mit erfahrener Negativität sich konstituieren kann, soll die Lebenswelt als die Welt erscheinen, die Negativität und Negation nicht kennt“.
(Zimmermann 1989, S. 22)

Hinter diesen „Strategien der Vereinfachung“ (Luther 1992, S. 223) steht ein gehöriges Maß an regressivem Stabilitäts- und Sicherheitsdenken. Die Komplexität des Lebens soll durch eine Minimierung an Reibungsverlusten durch Anpassung reguliert, absorbiert, kanalisiert und dadurch abgemildert werden. Wirklichkeit wird so durch eindeutige Gewissheiten eindimensional logisch erklärbar.

Hinter der zweiten Möglichkeit steht der Versuch, die Stolpersteine des Lebens nicht auszugrenzen oder einzuebnen, sondern ein Lernen durch die Auseinandersetzung mit ihnen zu initiieren. Die Diskontinuität und Mehrdeutigkeit des Lebens werden thematisiert und ausformuliert, anstatt überspielt und vertuscht zu werden. Im Mittelpunkt steht die Herausforderung, die Zumutung des Fremden auszuhalten - das Fremde im Eigenen wahrzunehmen und das Eigene im Fremden zu entdecken. Fremdheit zu akzeptieren, erfordert den „Mut, mit Rätseln und ungeklärten Resten zu leben“ (Becker 1996, S. 2). Auf diese Weise eröffnen sich „Verständigungsmöglichkeiten zwischen verschiedenen Lebenswelten, durch die die Vielstimmigkeit und die Unstimmigkeiten der Rede sowie die Vielförmigkeit der Erfahrung nicht einem Ideal der Homologie und Harmonie geopfert werden.“ (Waldenfels 1989, S. 117)

Die phänomenologische Methode versucht, die Erfahrungsstrukturen des Menschen, die sich in seinem Alltag eingenistet haben ohne ihm bewusst zu sein, hervorzuholen. Sie unternimmt damit einen systematischen Bruch mit den Vertrautheiten und Vorurteilen unseres Lebens und ist bemüht, Widerstand gegen die „Macht der Selbstverständlichkeit“ (Sommer 1980, S. 37) zu leisten. Ihr geht es mit der phänomenologischen Reduktion ebenso wie mit der eidetischen Variation um eine „Entselbstverständlichung des Lebens“ (Blumenberg 1981, S. 48). Das unthematische Sein wird aus dem Schatten des scheinbar Allvertrauten geholt.⁹ Das vermeintlich Gewohnte, Beherrschte und Selbstverständliche der eingerosteten Strukturen des Denkens und Handelns wird durch diese Form der Epoché eingeklammert und hinterfragt. Das Indivi-

9 Hierbei ist der Begriff des Unthematischen der Phänomenologie von dem des Unbewussten der Psychologie zu unterscheiden. Ist das Letztere dem Bewusstsein nicht zugänglich, so kann das Erstere von diesem aus dem Dunkel geholt werden. (vgl. Meyer-Drawe 1985, S. 23f.)

duum geht zu seinen Lebensvollzügen auf Distanz, um deren historische, kulturelle und individuelle Bedingungen wahrnehmen zu können.

Waldenfels radikalisiert die phänomenologische Methode, indem er die Randbereiche unserer Existenz ins Sichtfeld rückt. Unsere Wirklichkeitsvollzüge sollen nicht nur erkannt, sondern ihnen sollen befremdliche und unvertraute Züge abgewonnen werden. Er möchte mit einem von ihm als schräg bezeichneten Blick das Einzigartige, Außerordentliche, Fremde und Unbekannte thematisieren und damit „eine andere Welt anzielen, aber keine höhere“ (Waldenfels 1985, S. 53). Er fordert, das Unalltägliche nicht dem Alltag einzuverleiben, sondern Ordnungsformen, in denen das Ungleichartige durchscheint, zu entwickeln (Waldenfels 1990, S. 260). Dazu bietet es sich an, sich an den Schnittstellen und Grenzen der Lebenswelten anzusiedeln. Ein „Grenzverhalten, das sich auf Fremdes einläßt, ohne es dem Eigenen gleichzumachen oder es einem Allgemeinen zu unterwerfen“ (Waldenfels 1990, S. 39) bewirkt, dass die eigenen Ordnungen und habitualisierten Erfahrungsmuster in Frage gestellt werden, ohne ihre Herkunft und Identität gänzlich preisgeben zu müssen.

Wenn Musik die Mehrdeutigkeiten, die Brüche und das Fremde des Lebens zum Ausdruck bringen kann, dann liegt es nahe, den Musikunterricht daraufhin auszurichten. Gerade im Zusammenhang mit Musik ist es sinnvoll, auf grundlegende Chiffren unserer Existenz zu sprechen zu kommen. Ihre Fähigkeit, der Wirklichkeit durch Verfremdungen, Verzerrungen, Umstrukturierungen etc. neue Möglichkeiten zuzuschreiben, lässt andere, neue Spielräume in unserem Leben aufscheinen. Unter der Voraussetzung der Prämisse, dass Schule auf das Leben vorzubereiten habe, müssen gerade die Brüche, Schwellen und Fremdheiten des Lebens einen Platz im Unterricht finden. Der Musikunterricht kann dabei einen ganz eigenen Beitrag leisten. Die Fruchtbarkeit mehrdimensionaler und vieldeutiger Wirklichkeiten wird so nicht durch eindeutige Gewißheiten erdrückt, sondern kann sich frei entfalten.

Ausblick

Abschließend möchte ich mich noch einmal der zu Beginn aufgeworfenen Frage widmen, ob der phänomenologische Lebensweltbegriff für die Musikpädagogik von Relevanz sein kann.

Eine Möglichkeit wurde hiermit durch einen anderen philosophischen Begründungszusammenhang aufgezeigt, genau gesagt durch den Bezug auf das

Lebensweltkonzept von Waldenfels und daraus zwangsläufig resultierend durch den Verzicht auf universelle Gemeinsamkeiten, die der Erfahrung aufoktroiert werden.

Wurde bereits in dem ersten Teil dieses Textes darauf verwiesen, dass sich das Postulat eines Gemeinsamen nicht mit den Inhalten und Methoden der Phänomenologie begründen lässt, so muss auch nach der Darstellung des Ansatzes von Waldenfels an einer solchen Einschätzung festgehalten werden. Konzentriert sich die anthropologische Musikpädagogik auf das Gemeinsame, Einende, auf die Herstellung von Ordnung und auf die Überführung der „Vereinzelung“ des Individuums in „ein Wir“ (Schneider 1993, S. 6),¹⁰ so stellt Waldenfels die Differenz, das Trennende und das Fremde in den Vordergrund. Sein differenziertes Ordnungsverständnis, nach dem die Vielfalt der Ordnungen nicht mehr in einem universalen Hintergrund aufgehen kann, lässt den Blick primär auf die Brüche und Diskrepanzen und weniger auf das Gemeinsame lenken. Dabei geht es nicht nur um ein außenstehendes Fremdes sondern v. a. um das Fremde im einzelnen Individuum.

Waldenfels stellt sich gegen eine Assimilation des Fremden, bzw. eine Negation der Vielfalt der Ordnungen: Das Fremde einfach auszumerzen, indem man nach Altbewährtem, Vertrautem sucht, kann nicht immer glücken. Das Fremde, das so einfach eingemeindet wird, wirkt im Untergrund destabilisierend weiter und findet seinen Ausdruck in Ängsten und Unsicherheiten. Seinen Stachel als solchen wirken zu lassen, und ihm nicht ein Schonerdeckchen überzuziehen, zeugt von einer Auseinandersetzung mit elementaren Dingen unseres Lebens, die einen solchen Namen auch verdient. Die Randbereiche unserer Existenz müssen aus dem Nebel des Selbstverständlichen geholt werden, indem die unvertrauten und fremden Elemente unserer Lebensvollzüge mittels eines schrägen Blicks thematisiert werden. Dabei kann aber der Bezug auf das Außeralltägliche vielleicht verhindern, dass wir viel zu schnell über Brüche, Andersartigkeiten etc. hinweggehen, sie sozusagen zukleistern, wo es vielleicht angemessener wäre, einmal genau hinzuschauen.

Der Begriff der Lebenswelt soll in diesem pädagogischen Kontext weder Verheißung noch Fluchtpunkt sein. Er ist auch kein Ausblick in ein Paradies, in der die Welt noch unbeschadet, heil und rein erfahren werden kann, und das

10 Dies zeigt auch der Titel seines neusten Beitrags „Musik - unsere Welt als andere“. Ehrenforth „geht es um das Verbindende von übergreifenden gemeinsamen, gleichsam kategorialen Lebenssituationen“ (Ehrenforth 2001, S. 53, Unterstreichungen B. Z.).

einen Ausweg aus der harten Realität bietet. Er vermag als Fluchtpunkt im Sinne einer „Neuorientierung“ (Schneider 1989, S. 112) hilfreich sein, aber nur solange er nicht zu einer Ausflucht wird. Der Terminus Lebenswelt ist v. a. kein Fluchtpunkt im Sinne eines geraden Weges, der auf ein einheitliches, universales und ideales Ziel hinführt, das ohne Seitenblick ungehindert erreicht werden kann. Dieser Weg führt vielmehr über Hügel und Umwege, die unseren Blick schweifen lassen, und die über die Bruch- und Schadstellen unserer Existenz nicht fraglos hinweggehen. Dies ist nur möglich, wenn die Pädagogik den Vieldeutigkeiten und Dunkelheiten, der „Schattenzone der Andersheit“ genügend Raum gewährt. Sie böte dann „viele Knotenstellen, Übergänge, Übersetzungsmöglichkeiten, auch Konfliktzonen, aber keinen einheitlichen Mittel- und Fluchtpunkt.“ (Waldenfels 1985, S. 117)

Literatur

- Bäßler, Hans (1996): Zeiterfahrung. Perspektiven einer lebensweltorientierten Musikpädagogik Mainz, London, Madrid u. a.
- Becker, Peter (1996): Ur-Sachen. In: Musik und Bildung 2, S. 2
- Blumenberg, Hans (1981): Wirklichkeiten, in denen wir leben. Stuttgart
- Domin, Hilde (1968): Wozu Lyrik heute. Dichtung und Leser in der gesteuerten Gesellschaft. München
- Ehrenforth, Karl Heinrich (1993): Musik als Leben. Zu einer lebensweltlich orientierten ästhetischen Hermeneutik. In: Musik und Bildung 6, S. 14-19
- Ehrenforth, Karl Heinrich (Hg.) (2001): Musik - unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch. Würzburg
- Elias, Norbert (1978): Zum Begriff des Alltags. In: Hammerich, Kurt/Klein, Michael (Hg.): Materialien zu Soziologie des Alltags. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 20. Opladen, S. 22-29
- Grathoff, Richard (Hg.) (1985): Alfred Schütz - Aron Gurwitsch. Briefwechsel 1939-1959. München
- Husserl, Edmund (1950): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, 1. Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie (hrsg. v. Biemel, W.). Den Haag (Hua III)
- Husserl, Edmund (1954): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie (hrsg. v. Biemel, W.). Den Haag (Hua VI)
- Husserl, Edmund (1959): Erste Philosophie 2. Teil: Theorie der phänomenologischen Reduktion (hrsg. v. Boehm, R.). Den Haag (Hua VIII)

- Husserl, Edmund (1984): Logische Untersuchungen Bd. 2/1. Den Haag
- Kaiser, Hermann Josef (1988): Gegen einen wiederauflebenden Konservatismus in der Musikpädagogik. Drei Thesen zu Christoph Richter. In: Bastian, Hans Günther (Hg.): Schulmusiklehrer und Laienmusik. Essen, S. 65-76
- Lippitz Wilfried (1993): Phänomenologische Studien in der Pädagogik. Weinheim
- Luther, Henning (1992): Religion und Alltag. Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts. Stuttgart
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. München
- Merleau-Ponty, Maurice (1984): Das Auge und der Geist. Philosophische Essays. Hamburg
- Meyer-Drawe, Käte (1985): Zur Vorstruktur des Verstehens aus phänomenologischer Sicht. In: Der physikalische Blick. Ein Grundproblem des Lernens und Lehrens von Physik. Bad Salzdetfurth, S. 11-59
- Richter, Christoph (1993): Lebensweltliche Orientierung des Musikunterrichts. In: Musik und Bildung 6, S. 24-29
- Richter, Christoph (1997): Selbstentlarvung eines vermeintlichen Liebhabers. Anmerkungen zu Jürgen Vogts Beitrag „Der Begriff der Lebenswelt, gegen seine Liebhaber verteidigt“, in Heft 45/1997. In: Musik und Unterricht 48, S. 45-46
- Rumpf, Horst (1985): Irritationen - Unvertraut werdende Welt. In: Zeitschrift für Pädagogik 6, S. 747-758
- Schneider, Ernst Klaus (1993): Lebensweltbezug. Eine Perspektive für den Musikunterricht? In: Musik und Bildung 6, S. 5-7
- Schneider, Reinhard (1989): Lebenswelt - ein neuer Fluchtpunkt der Musikpädagogik? In: Schneider, Reinhard (Hg.): Musikalische Lebenswelten. Musik im Diskurs Band 6. Regensburg, S. 112-123
- Sommer, Manfred (1980): Der Alltagsbegriff in der Phänomenologie und seine gegenwärtige Rezeption in den Sozialwissenschaften. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Pädagogik und Alltag. Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart, S. 27-43
- Vogt, Jürgen (1997): Der Begriff der Lebenswelt, gegen seine Liebhaber verteidigt. In: Musik und Unterricht 45, S. 39-42
- Vogt, Jürgen (2001): Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik. Würzburg
- Waldenfels, Bernhard (1985): In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt a. M.
- Waldenfels, Bernhard (1989): Lebenswelt zwischen Alltäglichem und Unalltäglichem. In: Jamme, Christoph/Pöggeler, Otto: Phänomenologie im Widerstreit. Zum 50. Todestag Edmund Husserls. Frankfurt a. M., S. 106-118

- Waldenfels, Bernhard (1990): Der Stachel des Fremden. Frankfurt a. M.
- Waldenfels, Bernhard (1995): Lebenswelt als Hörwelt. In: Zimmerschied, Dieter (Hg.): „Lebenswelt“ - Chancen für den Musikunterricht. Mainz u. a. O., S. 223-238
- Welter, Rüdiger (1986): Der Begriff der Lebenswelt. Theorien vortheoretischer Erfahrungswelt. München
- Zimmermann, Klaus (1989): Lebenswelt und Lebenswelten. Einige Bemerkungen zu einem kulturphilosophischen Begriff des 20. Jahrhunderts. In: Schneider, Reinhard (Hg.): Musikalische Lebenswelten. Musik im Diskurs Band 6. Regensburg, S. 15-36

Bettina Zimmer
Mettenstr. 23
80638 München
e-mail: BettinaZimmer@gmx.de